



TITLE:

# <実践報告>キャリア教育における 教育効果の検討: キャリアに対する 態度と自己の変化に注目して

AUTHOR(S):

中間, 玲子

---

CITATION:

中間, 玲子. <実践報告>キャリア教育における教育効果の検討: キャリアに対する態度と自己の変化に注目して. 京都大学高等教育研究 2008, 14: 45-57

ISSUE DATE:

2008-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/70829>

RIGHT:

# キャリア教育における教育効果の検討 —キャリアに対する態度と自己の変化に注目して—<sup>1)</sup>

中 間 玲 子  
(福島大学人間発達文化学類)

## A Study of Educational Effects of Career Education: Investigations of Learning Evaluation and Self-changes

Reiko Nakama  
(Fukushima University, Faculty of Human Development and Culture)

### Summary

The purpose of this study was to examine the educational effects of career education. The points of investigation were learning evaluation and attitude changes toward career and one's self. The group of students studied comprised 284 first-year students. In the first class, they set their own study tasks to accomplish during the class based on the class's aims. Meanwhile, they also answered questions about their attitudes toward career and self. For each class, students evaluated their attitude and learning in the class. In the final class, they evaluated the overall learning process and answered questions on their attitudes toward career and self.

The results showed a number of things. First, evaluations of their learning process were generally positive. Most students reported that they attended almost all classes, listened to lectures attentively, and actively worked on exercises. Second, their attitude toward their career also positively changed. Some students worried about the vagueness of their career possibilities, but such anxiety did not harm their positive attitudes toward career development. Moreover, their sense of self changed positively. Especially, they developed some aspects that we explain as important aspects to be developed in the class. This result highlights the importance of becoming conscious of important points as tasks.

**キーワード：**自己評価、自己の変化、キャリア形成

**Keywords:** self-evaluation, self-changes, career development

### はじめに

近年、ほとんどの大学でキャリア教育科目が開講されている。初年次教育科目と同様、キャリア教育科目も、これまでの大学では行われていなかった科目である。当然、誰がやるのか（教員か職員か外注か）、そして、もとより何をやるのか、どう評価するのかなど、各大学で模索の状況が続いている（梅澤、2007など）。

福島大学においても、改組後の2005年度より、キャリア教育科目である「キャリア形成論」が1年生に対して全学必修体制で行われている。この科目は改組時に新規に設置された科目である。授業運営は教員が行っているが、担当教員はいずれもキャリア教育の専門家ではない。そのため、担当者がキャリア教育について学び、自らのやれる範囲で模索が続いている状況である。加えて必修の授業であるため、毎年約300名の人数を相手に授業計画を組み立てていかねばならない。筆者は2006年度からキャリア形成論の担当教員となり、2007年度よりキャリア形成論の教育改善に取り組んでいる。本稿では、2007年度のキャリア形成論の実践について報告し、その教育効果の検討を行うものである。

検討の視点としては、次の2点を設ける。1点目は、授業を通して、学生が、キャリア形成に関して設定した目標をどの程度達成できたのか、2点目は、授業を通して、学生のキャリアに対する態度と自己がどのように変化したのか、ということである。前者は、学生が実際に授業で何を得たのかを検討するためのものである。後者は、授業終了後も個人が引き続き継続していかねばならない課題である“キャリア形成”に取り組む素地として、キャリアに対する態度や自己の形成の程度を把握するためのものである。社会と大学教育とのレリバンスをめぐることは、昨今、コンピテンシーや汎用的技能の獲得・形成が重要であると議論されており（川嶋、2008；小方、2004）、社会と大学教育とをつなぐ役割を果たすべきキャリア教育であるならば、それらの形成と接続させていくことが重要であろう（溝上、2008）。キャリア形成論の授業では、特にコンピテンシーの獲得に重点をおいているため<sup>2)</sup>、本稿では特に、2点目の分析に焦点を当てて報告する。

### 教育改善における視点：自己評価方式の導入

キャリア教育においては、自ら積極的に課題に取り組むことや、個人がその学習を発展・応用させ今後に生かしていけるようにすること、さらにそれらを使いこなせる主体を形成していくことが、目的として特に重視される。これらの目的達成のためには、学生が主体的に取り組む過程が不可欠であり、それを可能にする授業の仕掛けを施す必要がある。

そこで、2007年度は授業内容の構造やねらいを明確に伝え、学生たちも授業を作っていく主体であることを自覚させることから着手することにした<sup>3)</sup>。自らが授業の主体であることを自覚して当該授業に取り組む過程を促すため、授業のねらいに基づいた個別の学習目標を立てさせ、それに基づいて授業を履修し、それを振り返り評価し、次につなげるという自己評価プロセスをキャリア形成論の教育改善の基盤とすることとした。自己評価を行うには、自らの基準を設定する必要がある。そしてそこから自らの学びを評価しなければならない。そのためには、自らの目的を自覚し、それに照らして自己の学びの過程やその成果をモニタリングしなければならない。これは、いみじくもキャリア教育において獲得が求められているものと合致するところでもある。また自己評価過程を取り入れることで、学習意欲や学習成果の可視化が促進されることもねらった。

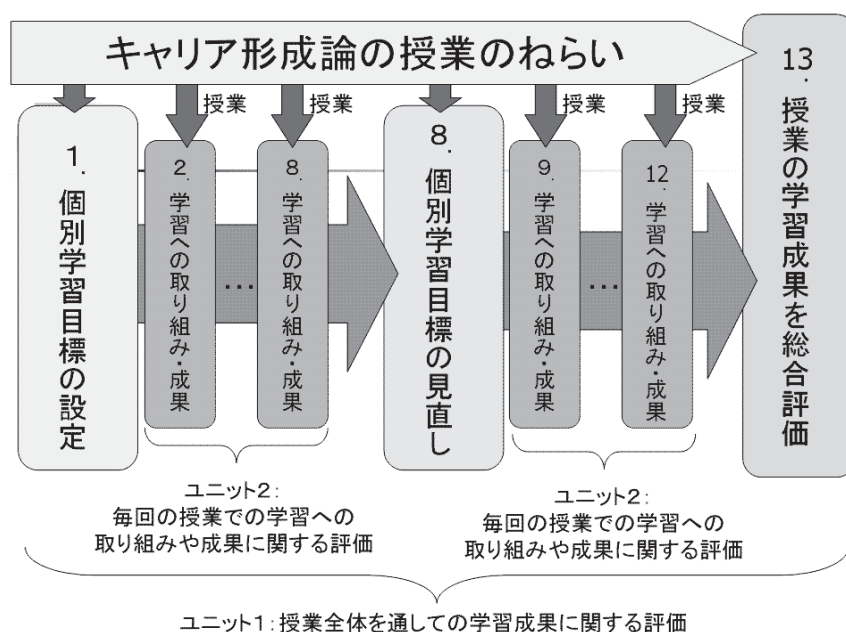


図1 キャリア形成論における自己評価ユニットの構造

本授業でなされる自己評価は2つのユニットから構成された（図1）。ユニット1は、授業全体を通しての学習成果に関する評価である。初回ガイダンス時における授業目的を呈示した上で個別学習目標を設定させる作業、中間評価時における、これまでの授業への取り組み態度および学習目標達成度の評価と今後に向けての学習目標見直しの作

業、最終評価時における、これまでの授業における授業のねらい達成度と自身の学びの総合評価、およびこれまでの授業への取り組み態度の評価の作業からなる。ユニット2は、毎回の授業での学習への取り組みや成果に関する評価である。授業終了前10分程度でその日の授業における自身の取り組み態度の評価およびその日の授業での学びや気づきについての評価を求めるものである。学びや気づきについては、それを文章化させる作業も盛り込み、学生自身が

表1 自己評価プロセスの実際

| 各評価シートと<br>それぞれの実施日                       | 各評価シートの構成  |
|---|--|
| 自己評価シート<br>(毎回の授業終了<br>前10分間ほどに<br>おいて実施) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <b>授業への取り組み態度</b>：授業に積極的な態度で臨んだかについて、[4. とても積極的だった、3. まあまあ積極的だった、2. あまり積極的ではなかった、1. 全く積極的ではなかった]の4件法で回答を求めた。</li> <li>・ <b>学びや気づき</b>：授業において、自分にとって意味のある気づきや学びがあったかについて、[4. 大いにあった、3. 少しだけけれども、あった、2. あったような気がするが、曖昧、1. 全然なかった]の4件法で回答を求めた。さらに、この視点から、その回におけるまとめを自由記述で求めた。</li> <li>・ この他、授業によっては、授業に関連した課題への回答を求めることもあった。</li> </ul>   |
| 初回ワークシート<br>(4/16)                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <b>大学での学び</b>（この大学で、学んでいきたいと考えていること、および、それについての理由／きっかけ／目的など）、キャリア形成論の学習目標（「キャリア形成論」の授業で考えていきたいと思うこと、最終的に得たい成果をふまえた自分なりの学習目標）、現在のキャリアパスベクティブ（自分の「キャリア」について、今、考えるところ／思うところ／感じるところ）について、自由記述で回答を求めた。</li> <li>・ <b>キャリアに対する態度や自己のあり方</b>を問うため、①キャリアについての考え方を問う9項目<sup>a)</sup>、②福島大学人間発達文化学類スタンダードの4項目、③well-being尺度（西田、2000）の24項目を設けた。</li> </ul>   |
| 中間評価シート<br>(6/18)                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <b>これまでの授業の振り返り</b>：下記の手順において、これまでの授業の振り返りがなされた。①各回の自己評価ワークシートにおける評定の転記、②これまでの授業全体について、「積極的な態度で臨んだか」、「意味のある気づきや学びがあったか」の2点から振り返りを自由記述で求めた。③授業態度の総合評価：これまでの自分の授業への取り組みについて、100点満点で総合的に評価させた。</li> <li>・ <b>キャリア形成論の学習目標に基づく自己評価</b>：下記の手続きで自己評価をさせた。①初回ワークシートで自ら設定した学習目標の要点をまとめ、「学習目標」欄に再度記入。②設定した学習目標の現在までの達成率をパーセンテージ（%）で評定。③達成プロセスについて自由記述で考察。その上で、「キャリア形成論」での学習目標の見直しと確認を求めた。</li> <li>・ 初回と同様、<b>キャリアに対する態度や自己のあり方</b>を問うため、①キャリアについての考え方を問う9項目、②福島大学人間発達文化学類スタンダードの4項目、③well-being尺度の24項目を設けた。②については初回と同様、それぞれについて、「現在、その力は身についていると思うか」、「これからその力を伸ばしていけると思うか」の2点から3件法で回答を求めた。それらに加え、④キャリア形成に対する態度の6項目を設けた<sup>b)</sup>。</li> </ul> |
| 最終評価シート<br>(7/25)                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ <b>これまでの授業の振り返り</b>：これまでの授業プロセスを振り返るために、各回の自己評価ワークシートにおける評定を転記させた上で、これまでの自分の授業への取り組みを、10段階で総合的に評価させ、その評価の根拠について、自由記述で回答を求めた。</li> <li>・ <b>キャリア形成論における授業の3つのねらい</b>それぞれについて、①達成度合いについて10段階での評定、②評価基準と根拠および今後の展望について、自分の変化を中心に自由記述で回答を求めた。また、キャリア形成論での自分の学びを、意欲・態度・課題遂行・目標到達度・その他の成果など、さまざまな点を考慮して、総合的に10段階で評価させた。</li> <li>・ <b>現在のキャリアパスベクティブ</b>について、自由記述で回答を求めた。</li> <li>・ 中間評価時と同様、<b>キャリアに対する態度や自己のあり方</b>を問うため、①キャリアについての考え方を問う9項目、②福島大学人間発達文化学類スタンダードの4項目、③well-being尺度の24項目、④キャリア形成に対する態度を問う6項目を設けた。なお、②については、「現在、その力は身についていると思うか」の点についてのみ3件法で回答を求めた。</li> </ul>   |

<sup>a)</sup> Amundson & Poehnell (2004) における「キャリアについての偏見」から項目を作成したものである。「仕事は長期間にわたり行うことになるため、非常に慎重に決定しなければならない」、「よい仕事が見つければ、このうえなく幸福になれる」、「安定した大企業に就職できれば一生安泰である」、「世間は、もっぱら学歴や職歴で人を評価するものである」、「すばらしい仕事に通じる「近道」があるものだ」、「現在のような労働市場では、何かを得ようと頑張ってみても無駄である」、「仕事探しは、まずは、多くの企業に履歴書を送ることから始まる」、「キャリアカウンセラーなどの専門家は、自分にぴったりの仕事を教えてくれる」、「キャリア評価やキャリア・プランニングにおいては、時には面白くないことや時間のかかる活動にも力をそぐことが求められる（逆転項目）」からなる。それらに対して、「そう思う」～「そう思わない」まで4件法で尋ねた。

<sup>b)</sup> これは、キャリア形成論が授業以外でのキャリア形成に対する態度との関わりがあったかを検討するためのものである。「自分がどのように生きていきたいのか、わからなくなってきた」、「自分がどのように生きていきたいのか、明確になってきた」、「以前より、自分のキャリアについてよく考えるようになった」、「キャリア形成に関連する行動（情報探索、自己分析、友達と話し合う、など）をするようになった」、「これからの自分のキャリアについて考えると、不安な気持ちになる」、「これからの自分のキャリアについて考えるのは、楽しい」の6項目であり、それぞれに対し「そう思う」～「そう思わない」の4件法で回答を求めた。

自らの学びや気づきを明確にとらえられるようにする。それぞれの自己評価シートの内容は、表1の通りであった。

## 2007年度授業概要

### 授業の構成

1年生必修の授業「キャリア形成論」。前期の月曜1限に開講される。筆者他1名が担当教員であるが、協力教員や外部講師によって授業が進められる回もある。2007年度の人間発達文化学類1年生の人数は287名であった<sup>4)</sup>。

**授業のねらい** 本授業のねらいとして、1. 自分と向き合い自分の人生を見つめること、2. 働くことの意義や職業についての理解を深めること、3. 上記1・2を通して大学で学ぶことの意味を考え、学ぶ主体としての自己を確立すること、の3点がシラバスに明記され、ガイダンスにおいて説明された。

さらに、学類の教育理念としている「福島大学人間発達文化学類スタンダード」(以下、「学類スタンダード」と表記)についてもガイダンス時において詳しい説明がなされた。学類スタンダードは、これからの時代に必要とされる能力をそなえた人材を育成していくために福島大学人間発達文化学類が掲げた教育理念であり、以下の4つの力に集約される。自立した大人として社会に出て責務を遂行していくことができる力としての“自立する力”、多様な人々とつながってよりよい集団や社会を形成し、協働していくことができる力としての“つながる力”、専門的知識や技能を駆使して困難な課題を解決していくことができる力としての“解決する力”、それら3つの力を自らが身につけるのみでなく、それらを備えた次世代を育てていくことができる力としての“育てる力”である。学生が本学類を卒業するまでに身につけてほしい事柄の基準であり、それらをつけられるような教育を行うという宣言でもある。キャリア形成論もその理念を大きな基盤としていることを説明した。

表2 2007年度キャリア形成論授業概要<sup>a)</sup>

| テーマ区分       | 授業日      | 該 当 ク ラ ス                            |                  | 実施された<br>ワークシート類                    |
|-------------|----------|--------------------------------------|------------------|-------------------------------------|
|             |          | 第1グループ                               | 第2グループ           |                                     |
| I. ガイダンス    | 1) 4/16  | 全体ガイダンス<br>・授業の趣旨、概要説明、学類、初回ワークシート   |                  | 初回ワークシート                            |
| II. キャリアの基盤 | 2) 4/23  | 大学における学び (A)                         | 自分とは (B)         | 自己評価シート                             |
|             | 3) 5/7   | 自分とは (B)                             | 大学における学び (A)     | 自己評価シート                             |
| III. 働くとは   | 4) 5/14  | いろいろな働き方 (A)                         | キャリアデザインの多様性 (B) | 自己評価シート                             |
|             | 5) 5/21  | 就職状況を考える (C)                         |                  | 自己評価シート                             |
|             | 6) 5/28  | キャリアデザインの多様性 (B)                     | いろいろな働き方 (A)     | 自己評価シート                             |
|             | * 6/4    | 休講                                   |                  | (麻疹による全学休講)                         |
|             | 7) 6/11  | 教師の仕事 (A)、企業・公務員 (B) <sup>b)</sup>   |                  | 自己評価シート、<br>職業人レポート課題 <sup>c)</sup> |
|             | 8) 6/18  | 組織の中のキャリア形成 (C)                      |                  | 自己評価シート、<br>中間評価シート                 |
|             | 9) 6/25  | 講演会 (教員及び公務員である卒業生各1名) <sup>d)</sup> |                  | 自己評価シート                             |
| IV. 学びの再構成  | 10) 7/2  | これからの社会に求められるもの (C)                  |                  | 自己評価シート                             |
|             | 11) 7/9  | 働くことの権利と義務 (D)                       |                  | 自己評価シート                             |
| V. 総括       | 12) 7/18 | 総括講演 (E)                             |                  | 自己評価シート                             |
|             | 13) 7/25 | 最終評価 (A)                             | 最終評価 (B)         | 最終評価シート                             |

<sup>a)</sup> A～Eは、それぞれの授業を担当した教員を示す。A、Bはこの授業の担当教員であり、C、Dは、学類外からの協力教員であった。また、Eは、学外からキャリア形成の専門家として招いた講師であった。

<sup>b)</sup> 本来であれば、6/4と6/11の2回に渡って、2クラスに分けての授業を行う予定であったが、麻疹による全学休講措置がとられたため、2名の教員で1回の授業を担当することとなった。

<sup>c)</sup> 職業人レポートは、有職者3名にインタビューをする課題である。インタビューの観点は、宮崎(2006)にならい、「現在の仕事を選んだ動機と当時の就職活動」、「現在の仕事で生きがいを感じる瞬間、および課題」、「これから就職する学生へのアドバイス」、「取材を通して自分が感じたこと」の4点を設けた。

<sup>d)</sup> 市役所職員および小学校教員となった卒業生を招き、進路決定のプロセス、現場に入ってから経験、現在の課題や今後の展望などについて話をしてもらった。

**授業計画** 表2の通り、5部構成で計画された。担当教員が担当する回の授業は2クラスに分けて行われ、協力教員や外部講師が担当する回は全体で行われた。区分Ⅱはねらい1に、区分Ⅲはねらい2に、区分Ⅳはねらい3に、それぞれ該当する。

### 自己評価についての説明

学生には、本講義の評価においては自己評価をベースとすること、それに際し、毎回の授業で自分の作業や課題への取り組みや学びの成果についてのふり返りを求めること、また、最終評価には総合的なふり返りを求めること、ただし、出席や受講態度の基準から教員側の評価も加算して成績をつけることが伝えられた<sup>5)</sup>。成績評価において自己評価を採用することに伴う「責任」の発生についても、説明を重ねた。

## 分析結果

### 授業への取り組み状況の概要

授業への取り組み状況を把握するために、出席状況および毎回の受講態度を検討した。出席状況は概ね良好であり、出席重視の授業のため、ほぼ半数は毎回出席、8割の者が1回のみの欠席にとどまっていた。3回欠席までの者で97.8%を占めていた。出席状況の推移を検討したところ、GW明けの5/7が最も出席者数が少なく、248名（86.4%）であったが、12回を通しての平均出席者数は265.3名（92.5%）であった。

表3 授業への取り組み態度および学びや気づきの程度の評定値の推移

|        | 大学の<br>学び<br>(4/23、<br>5/7) | 自分とは<br>(4/23、<br>5/7) | いろいろ<br>な…<br>(5/14、<br>5/28) | 就職状況<br>(5/21) | キャリア<br>デザイン<br>(5/14、<br>5/28) | 教師／<br>企業／<br>公務員<br>(6/11) | 組織の<br>中の…<br>(6/18) | 講演会<br>(6/25) | これから<br>の…<br>(7/2) | 働くこと<br>の…<br>(7/9) | 総括講演<br>(7/18) |
|--------|-----------------------------|------------------------|-------------------------------|----------------|---------------------------------|-----------------------------|----------------------|---------------|---------------------|---------------------|----------------|
| 授業態度   | 3.40                        | 3.69                   | 3.35                          | 3.51           | 3.44                            | 3.56                        | 3.48                 | 3.70          | 3.36                | 3.39                | 3.43           |
| 気づきや学び | 3.43                        | 3.58                   | 3.43                          | 3.53           | 3.46                            | 3.57                        | 3.46                 | 3.75          | 3.40                | 3.43                | 3.58           |

2回目以降の授業における授業態度および学びに対する自己評価は表3の通りであった。授業への意欲、および学びの程度とともに最も高く評価されていたのは卒業生による講演の回であった。次いで、「自分とは」、「教師／企業／公務員」、「就職状況」の回も他の回と比べて積極的に取り組めており、それなりに学んだ実感を得ていたようであった。また「総括講演」は他の回と比べて授業態度の評定が低かったにもかかわらず、学びの程度を高く感じていた点が特徴的であった。

「卒業生による講演会」と「就職状況」は、本学の卒業生という身近な他者についての情報を得る機会であり、その話題の身近さが他と異なる特徴と言える。「自分とは」および「総括講演」の回は、ワークを取り入れていた点を特徴としてあげることができる。「教師／企業／公務員」の回は、教員志望の学生が多い中で具体的な職業についての説明がなされたことや、2名の教員が授業を行うことによって他の回よりおそらく情報量が多かったことを特徴として指摘できる。

### 中間評価・最終評価からとらえた授業における学びの成果

中間評価および最終評価における、授業への取り組み態度や本授業での学びの成果（目標到達度）は、表4の通りであった。授業への取り組み態度については、いずれにおいても8割程度の得点として評価される傾向が高かった。ただし、ねらい3「大学で学ぶことの意味を考え、学ぶ主体としての自己を確立すること」における平均値は他の指標における値よりも低く、やや難易度が高いととらえられていることが示唆された。

表4 中間評価および最終評価における自己評価の項目および統計値

| 項 目  | 平均値 (SD)      | 最頻値 (該当率)    |
|--|---------------|--------------|
| 中間評価   |               |              |
| 授業への取り組み (100点満点)                                    | 79.14 (10.55) | 80 (22.9%)   |
| 学習目標のこれまでの達成度 (%)                                    | 55.04 (18.38) | 50 (20.0%)   |
| 見直し後の学習目標の現時点での達成度 (%)                               | 43.83 (18.91) | 50 (27.1%)   |
| 最終評価   |               |              |
| ねらい1 (「自分と向き合い自分の人生を見つめること」)の達成度 (10点満点)             | 7.93 (1.31)   | 7,8 (各28.2%) |
| ねらい2 (「働くことの意義や職業についての理解を深めること」)の達成度 (10点満点)         | 7.69 (1.33)   | 8 (37.9%)    |
| ねらい3 (「大学で学ぶことの意味を考え、学ぶ主体としての自己を確立すること」)の達成度 (10点満点) | 7.46 (1.55)   | 8 (29.3%)    |
| 授業の学びの総合評価 (10点満点)                                   | 7.84 (1.19)   | 8 (34.9%)    |
| 授業への取り組み態度 (10点満点)                                   | 7.78 (1.35)   | 8 (36.3%)    |

## キャリアに対する態度および自己の変化について

キャリア形成論における教育効果を客観的指標から検討するため、キャリアや自己に対する態度の変化を検討した。

表5 各時期におけるキャリアに対する考え方の得点<sup>a)</sup>

|                   | 初回          | 中間評価時       | 最終評価時       | F 値                        | 各時期の得点差 <sup>b)</sup> |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|-----------------------|
| 1. 仕事は一生もの        | 3.57 (.631) | 3.43 (.724) | 3.42 (.686) | $F_{(2,546)}=8.848^{***}$  | 初>中、終**               |
| 2. 仕事が人生を決める      | 2.81 (.821) | 2.95 (.873) | 2.78 (.910) | $F_{(2,544)}=6.221^{**}$   | 初<中*、中>終**            |
| 3. 学歴は将来を保証する     | 2.05 (.775) | 2.04 (.798) | 1.84 (.734) | $F_{(2,546)}=10.878^{***}$ | 初・中>終***              |
| 4. 学歴で売り込める       | 2.85 (.788) | 2.74 (.825) | 2.61 (.832) | $F_{(2,548)}=12.313^{***}$ | 初>終***、中>終*           |
| 5. 近道がある          | 1.82 (.790) | 1.74 (.802) | 1.68 (.770) | $F_{(2,544)}=4.765^{**}$   | 初>終**                 |
| 6. 将来は絶望的         | 1.71 (.640) | 1.74 (.669) | 1.64 (.654) | $F_{(2,548)}=2.718+$       | n.s.                  |
| 7. 履歴書は万能         | 1.88 (.754) | 1.97 (.749) | 1.98 (.783) | $F_{(2,548)}=2.565+$       | n.s.                  |
| 8. 専門家は何でも知っている   | 2.17 (.684) | 2.07 (.681) | 2.09 (.765) | $F_{(2,542)}=2.958+$       | 初>中*                  |
| 9. うまい話はない (逆転項目) | 3.24 (.666) | 3.24 (.669) | 3.23 (.721) | $F_{(2,540)}=.026$         | n.s.                  |

(\*\*\* $p<.001$ 、\*\* $p<.01$ 、\* $p<.05$ 、+ $p<.10$ )

<sup>a)</sup> 数値は平均値、括弧内は標準偏差である。

<sup>b)</sup> 初回 = 初、中間評価時 = 中、最終評価時 = 終と略記した。

**キャリアに対する考え方** まず、キャリアについての考え方についての変容過程を分析した。その結果、表5の通りであった。全体的に、初回ガイダンス時に比べ、中間評価時、最終評価時の方が、考えにあてはまる程度が低下していた。これらの項目は「キャリアに関する迷信」とされているところのものであり、Amundson & Poehnell (2004)においてキャリア形成を阻害するものとして設定された項目である。この結果を見る限りでは、ある程度、キャリアに関する迷信を抱いていた者に対しては、考え方の変容を促せたと考えられる。差のなかった項目は、実際の就職活動の仕方に関連するものが多い。本授業ではあまりふれることがなかったため、妥当な結果といえよう。「仕事が人生を決める」の項目については、途中で点数が上がり、最終時には初回程度に戻っていた。本授業は、働くことや仕事をすることの大事さを自覚させる内容が多く、受講生は「仕事が人生を決める」という感じを強く抱いたかも知れない。しかしながら、最終的に初回時程度に戻ったということは、その後の学びを経て、仕事を中心としながらも仕事のみではない人生全体をとらえるようになった可能性が示唆される。

**キャリアに対する態度の変化** キャリアに対する態度の変化について検討するため、中間評価および最終評価において行った6項目についても同様に平均値を求めたところ、表6の通りであった。ここには一見否定的な項目も含まれているが、筆者の観点からは、いずれも、得点が高くてかわらないと考えているところのものである。1年次において、「自分の生き方がわからない」という感じをもつことや、将来について不安になることはあってもおかしくない。それが問題となるのは、その不安によってキャリア形成に向き合えなくなることである。

表6 中間評価時、最終評価時におけるキャリア形成態度の得点<sup>a)</sup>

|                  | 中間評価時       | 最終評価時       | F 値                        | 各時期の得点差 <sup>b)</sup> |
|------------------|-------------|-------------|----------------------------|-----------------------|
| わからなくなってきた       | 2.09 (.816) | 1.84 (.781) | $F_{(1,276)}=26.188^{***}$ | 中>終***                |
| 明確になってきた         | 2.81 (.751) | 3.05 (.781) | $F_{(1,276)}=24.469^{***}$ | 中<終***                |
| 自分のキャリアについてよく考える | 3.42 (.674) | 3.53 (.684) | $F_{(1,275)}=5.795^*$      | 中<終*                  |
| キャリア形成に関連する行動をする | 2.98 (.767) | 3.17 (.750) | $F_{(1,272)}=15.318^{***}$ | 中<終***                |
| 考えると不安な気持ちになる    | 2.91 (.902) | 2.60 (.859) | $F_{(1,275)}=34.662^{***}$ | 中>終***                |
| 考えるのは、楽しい        | 2.93 (.789) | 3.06 (.800) | $F_{(1,276)}=6.731^*$      | 中<終*                  |

(\*\*\*) $p<.001$ 、(\*\*) $p<.01$ 、(\* $p<.05$ )<sup>a)</sup> 数値は平均値、括弧内は標準偏差である。<sup>b)</sup> 中間評価時=中、最終評価時=終と略記した。

そこで、各時期において、「自分の生き方がわからない」(以下、「わからない」と略記)の得点と「将来について考えると不安になる」(以下、「不安」と略記)の得点について、それぞれ、「よく考える」「行動する」の得点との相関係数を検討した。その結果、中間評価時においてはいずれにおいても有意な相関関係は見られなかった。最終評価時においては、「わからない」の得点と「行動する」の得点の間にのみ負の相関関係の傾向( $r=-.105$ ,  $p<.10$ )が見られたが、「不安」の得点は、「よく考える」( $r=.139$ ,  $p<.05$ )、「行動する」( $r=.149$ ,  $p<.05$ )いずれともむしろ有意な正の相関関係が見られ、不安の適度な喚起は、キャリア形成への動機づけにつながるのではないかと考えられた。

生き方を明確にしていくこともさることながら、生き方が明確でない時にキャリア形成に取り組む態度を形成することも、キャリア教育の重要な役割である。本学類のキャリア形成論は必修である。不安になったりわからなくなったりしても、毎週、キャリア形成の問題に向き合わねばならない。上記の結果は、キャリアについて考えることが不安であっても、また、自分の生き方がわからなくとも、何らかの行動をし続ける姿勢を、本授業を通してある程度育めたことを示しているのではないかと考えられた。

**自己の変化** 自己の変化の様相をとらえるため、well-being 得点の変化値、および学類スタンダード得点の変化値も測定したところ、表7の通りであった。

表7 各時期の well-being 下位尺度および学類スタンダード到達度の得点<sup>a)</sup>

|                           | 初回           | 中間評価時        | 最終評価時        | F 値                         | 各時期の得点差        |
|---------------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------------|----------------|
| <u>well-being の下位尺度得点</u> |              |              |              |                             |                |
| 人格的成長                     | 5.37 (.520)  | 5.42 (.574)  | 5.52 (.561)  | $F_{(2,542)}=12.342^{***}$  | 初<終***、中<終**   |
| 人生の目的                     | 4.01 (1.097) | 3.94 (1.117) | 4.24 (1.076) | $F_{(2,536)}=15.994^{***}$  | 初<終**、中<終***   |
| 自律性                       | 3.44 (.807)  | 3.51 (.825)  | 3.72 (.842)  | $F_{(2,534)}=26.519^{***}$  | 初・中<終***       |
| 自己受容                      | 3.51 (.798)  | 3.55 (.896)  | 3.84 (.863)  | $F_{(2,544)}=38.464^{***}$  | 初・中<終***       |
| 環境制御力                     | 3.77 (.656)  | 3.86 (.704)  | 4.12 (.742)  | $F_{(2,542)}=42.103^{***}$  | 初<中**、初、中<終*** |
| 積極的他者関係                   | 4.64 (.770)  | 4.67 (.807)  | 4.87 (.829)  | $F_{(2,544)}=24.127^{***}$  | 初、中<終***       |
| <u>学類スタンダードの得点</u>        |              |              |              |                             |                |
| 自立する力                     | 1.64 (.502)  | 1.92 (.363)  | 2.15 (.451)  | $F_{(2,538)}=129.400^{***}$ | 初<中<終***       |
| つながる力                     | 1.98 (.469)  | 2.17 (.502)  | 2.43 (.539)  | $F_{(2,536)}=78.990^{***}$  | 初<中<終***       |
| 解決する力                     | 1.66 (.489)  | 1.99 (.483)  | 2.22 (.485)  | $F_{(2,532)}=131.002^{***}$ | 初<中<終***       |
| 育てる力                      | 1.37 (.506)  | 1.64 (.588)  | 1.88 (.568)  | $F_{(2,530)}=91.666^{***}$  | 初<中<終***       |

(\*\*\*) $p<.001$ 、(\*\*) $p<.01$ 、(\* $p<.05$ )<sup>a)</sup> 数値は平均値、括弧内は標準偏差である。<sup>b)</sup> 初回=初、中間評価時=中、最終評価時=終と略記した。

well-being については、「環境制御力」のみ、初回、中間、最終と3段階にわたって得点が上昇していた。それ以外の5つの得点は、いずれも、中間評価時から最終評価時における得点の有意な上昇が示された。先に示したキャリアに対する考え方が、特に初回から中間時において変化していたことと対比すると、以下のことが考えられた。キャリアに対する考え方は、知識とも言えるものであり、いくなれば領域限定的なものである。一方 well-being の項目は、



自己のあり方全体をとらえるものである。変化の速度として、自己全体が明確な変化をとげるには、領域限定的な変化が顕在化するよりも時間的経過を必要とするのかもしれない。

学類スタンダード到達度の平均値は、初回、中間評価時、最終評価時のそれぞれにおいて有意な得点の違いを示していた。つまり、同じく自己の変化を示すものであるが、well-being の程度が中間段階から最終段階にかけて上昇を見せたのに対し、学類スタンダードの到達度は、時間とともに順調に上昇していた。ではこの違いはどこに由来すると考えられるだろうか。

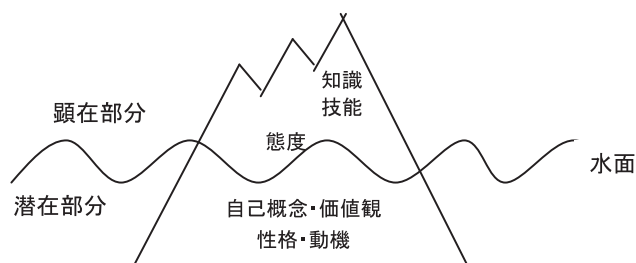


図2 氷山モデルで示されるコンピテンシー (小方、2000より)

1つは、測定対象の違いである。図2に示すのは、コンピテンシーに関する氷山モデルである。同じく自己のあり方を測定するものであっても、自己概念・価値観は潜在部分に属するのに対し、知識・技能、態度は顕在部分に属する。このことは、個人の価値には *doing* の価値 (何ができるか、何をしたか) と *being* の価値 (どのような存在であるか) があり、前者に比べて後者はとらえにくい (桑原、1999) という見解からも支持される考え方である。well-being が主に自己概念に近いところを聞いていたのに対し、学類スタンダードの項目は態度や技能などを尋ねていたと考えることができる。そして、コンピテンシーを育てるとき、まずは、顕在部分に働きかけることが有効であるとされている。すなわち、自己概念よりも態度や技能などの方が変容しやすいと考えられており、学類スタンダードはおそらくそこに相当していたのであろう。そのため、自己のあり方の変化において、well-being の程度はある程度の時間を経た後にその変化が現れ始めたのに対し、学類スタンダード到達度は、中間評価の段階から順調に変化を表したのではないかと考えられた。

もう1つは、授業における自覚の促しの程度が異なっていたことがあげられる。自己概念や価値観の問題など、well-being の項目内容は授業内容と深く関わってはいる。しかしながら、それを授業内容で明確にテーマとしてとりあげたことは少なかった。「自分とは」の回で、自己を知り、自分の強みをどう生かすかを考えることが重要であるということ、「総括講演」の回で、自己効力感を高く保つことが様々な成功や適応において重要であることが、それぞれ直接的テーマとしてとりあげられたが、それ以外ではむしろ前提とされ、明確に対象化されることはなかった。それに対し、学類スタンダードについては、初回ガイダンス時において、学類が抱える教育理念として明示され、その内容が丁寧に説明された。つまり、それによって、めざすべき方向性が提供された。また、この項目については、自己評価をさせた後、初回および中間評価時において、現状に対する評価のみならず今後に対する効力感についても尋ねていた。効力感についても尋ねたことで、今後の見通しを明らかにし、目標へのリンクを促すことができたのかもしれない。

**自己の変化と授業との関連** ところで、ここでとりあげた自己の変化は、入学後の大学への適応プロセスをはじめとする時間経過が要因となっているところも大きいと思われる。では、この自己の変化は、キャリア形成論の授業と実際に関係していたのであろうか。この点を検討するため、自己のあり方の得点の授業との関連を検討した。

初回における学類スタンダード到達度の各得点、および well-being 各下位尺度の得点を、最終評価時におけるそれぞれの得点から減算した値をもって、学類スタンダード到達度および well-being の変化得点とすることとした。この得点は、値が高くなればなるほど肯定的に変化したことを示す。各得点の平均値は表8の通りであった。これらの得点が、授業の自己評価得点といかなる関係にあるのかを検討するため、変数間の相関係数を算出した。結果は表9の通りであった。

表8 学類スタンダード到達度および well-being の変化得点

|             | 学類スタンダード到達度    |                |                |                | well-being     |                |                |                |                |                |
|-------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|             | 自立する力          | つながる力          | 解決する力          | 育てる力           | 人間的成長          | 人生の目的          | 自律性            | 自己受容           | 環境制御力          | 積極的<br>他者関係    |
| 平均値<br>(SD) | .506<br>(.570) | .452<br>(.624) | .569<br>(.616) | .513<br>(.632) | .157<br>(.552) | .202<br>(.996) | .268<br>(.686) | .319<br>(.707) | .355<br>(.705) | .229<br>(.625) |

表9 学類スタンダード到達度および well-being の変化得点と、授業における自己評価との関連

|                    | 学類スタンダード          |        |                   |                   | well-being |        |                   |        |        |                   |
|--------------------|-------------------|--------|-------------------|-------------------|------------|--------|-------------------|--------|--------|-------------------|
|                    | 自立する力             | つながる力  | 解決する力             | 育てる力              | 人間的成長      | 人生の目的  | 自律性               | 自己受容   | 環境制御力  | 積極的<br>他者関係       |
| 取り組み態度<br>(平均)     | .160 <sup>+</sup> | .242** | .081              | .078              | -.011      | .133   | .155 <sup>+</sup> | .074   | .087   | -.006             |
| 学びや気づき<br>(平均)     | .186*             | .204*  | .108              | .159 <sup>+</sup> | -.051      | .085   | .178*             | .103   | .110   | .048              |
| ねらい1 達成度<br>(最終評価) | .161**            | .174** | .141*             | .087              | .129*      | .146*  | .170**            | .146*  | .161** | .104 <sup>+</sup> |
| ねらい2 達成度<br>(最終評価) | .240***           | .178** | .103 <sup>+</sup> | .169**            | .159**     | .187** | .190**            | .121*  | .205** | .167**            |
| ねらい3 達成度<br>(最終評価) | .279***           | .176** | .189**            | .173**            | .123*      | .149*  | .158**            | .127*  | .131*  | .076              |
| 総合評価<br>(最終評価)     | .227***           | .143*  | .155*             | .147*             | .127*      | .174** | .202**            | .139*  | .173** | .094              |
| 取り組み態度<br>(最終評価)   | .221***           | .171** | .184**            | .194**            | .143*      | .175** | .203**            | .157** | .192** | .122*             |

(\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , + $p < .10$ )

学類スタンダードの変化、well-being の変化いずれも、授業における自己評価と有意な正の関連が多くの場合においてみとめられた。特に学類スタンダードにおける「自立する力」、「つながる力」、および well-being における「自律性」は他の項目に比べて授業評価との有意な正の関係がより顕著に見られた。それらが育まれていく過程と、この授業において積極的に学び、それなりの達成感を得ることとは関連があると考えられた。

## まとめと今後の課題

分析から明らかにされたことは大きく3点挙げられる。以下、最終評価における自由記述の内容にもふれながら、順に示す。さらにそれぞれに対する今後の課題を述べる。

第1に、自己評価過程に注目して授業改善を行った2007年度、多くの学生は授業に積極的に取り組み、自らの学びを肯定的にとらえ、結果、授業のねらいを自分なりにはある程度達成できたと考えているようであった。自分の人生を見つめ、働くことに対する理解を深め、学ぶ主体としての自己を確立するという授業のねらいは、本授業においてはある程度達成されたと考えられる。改善して1年目の結果であるため他年度との比較をすることはできないが、この結果は、自己評価プロセスを重視し、学生自身に授業の主体であることを自覚させるステップを盛り込むという今回の教育改善の方針が、少なくともマイナスには働かなかったことを認めるには十分であると考えられる。これは、今後もこの方針をベースとしてキャリア教育を進めていく1つの根拠となりうる。

もちろん、この達成度は自己評価によるため、実際にそれが身についたかどうかということは今後別の指標でとらえていく必要がある。2007年度に1年生であった者が経験する人生選択プロセスにおいて真価が問われるところかもしれないため、この指標のみで教育改善を成功と結論づけることはできない。

だが、そのように自らを評価できたということそれ自体には意義があろう。キャリア形成は個人が自分のために行

わねばならないものである。その時、自分がこれまでに何かを学ぶことができたという感じは、自己効力感の大きな支えとなる。そのような自己のあり方や学びを対象化するプロセスを多く取り入れたことそれ自体、コンピテンシーを育てる点で意味のある取り組みといえよう。さらに、本授業における自己評価はある程度肯定的なものであった。肯定的変化を個人が自覚することができれば、今後を支える自己の基盤形成にもつながる。最終評価シートの振り返りにおいては、たとえば表10、観点1のような記述が見られた。

第2に、授業のねらいをある程度達成できたのみならず、授業期間を通して、キャリアに対する態度や自己のあり方も肯定的・積極的な方向へと変化していた。これは、授業で何を学んだかということもさることながら、自身がキャリア形成に臨む際の準拠点となるところを変化させることができたということも意味する。最終評価シートの振り返りにおいては、たとえば表10、観点2のような記述が見られた。キャリアに対する迷信の多くは早い時期に解消されており、それはキャリア教育における最初の効果であると考えられる。さらに、キャリア形成に対して取り組む態度や今後のキャリア形成を肯定的にとらえる態度は積極的なものへと変化していった。

第3に、第2に述べたキャリア形成に対する態度や自己の肯定的変化は、ある程度はキャリア形成論での学習についての自己評価と関連していることが示された。もちろん、4ヶ月にわたる個人の変化について検討するものであるから、相関係数自体は弱いものであった。それでも、自己の肯定的な変化は、キャリア形成論の授業に積極的に取り組み、そこで学ぶことができたと考える程度やねらいを達成できたと感じる程度と有意な関係にあったのである。ここから、自己の肯定的な変化を促すというキャリア教育における目的に適う授業ができたことを改めて確認することができた。最終評価における振り返りには、たとえば表10、観点3のような記述がみられた。

ここで、第2の点について補足をしておきたい。今後のキャリア形成の見通しが肯定的であることはキャリア形成を促進するため、キャリア教育の教育効果として、それが肯定的になるということは重要視される場所である。しかしながら、今後のキャリア形成の見通しが否定的であることがキャリア形成を阻害するわけではないこと、むしろ、不安に思うことが取り組みを促進することも、本研究で明らかにされた。教員の意図とは裏腹に、キャリア教育が「早く進路を決めねばならない」「早く自分に何ができるか見つけなければならない」といった学生の焦燥感を駆り立ててしまうことがある。それはかえって自己への拘泥を生み、キャリア形成を阻害する可能性が指摘される。自分のキャリアについてわからないと感じたり不安になったりすることが、キャリア形成への取り組みを阻害するわけではない。本研究の結果からは、むしろ、容易に「わかった」と感じたり、不安を感じたりしてしまう方が、キャリア形成への取り組みを阻害するのではないかと考えられた。容易にわかったと考え、キャリア形成に対する行動に積極的でない者は、学んだという感じやねらいに達成できたという感じも気づきにくなっていたのである。自分のキャリアはそう簡単にはわからないこと、それ自体は決して弊害になることはなく、むしろ早急にわかったと思うとすることの方が問題であることを、今後、キャリア教育において繰り返し伝えていく必要があると考えられた。本研究の結果からは、常に肯定的なキャリア形成状況を保っておく必要はないと考えられ、この情報は今後伝達する価値がある。

本学の場合、キャリア教育が必修である。そのため、学生が自分のキャリアについて不安になったり向き合うことが苦しくなったりしても、毎週1回はキャリアについて考えなければならない場が提供される。考えたくなくても、考えさせられるのであり、必修なので単位も落とすわけにはいかない。つまり、逃げられないのである。そのような場にあつては、積極的に取り組んで乗り越えるという選択肢が現実的なものとなる。それゆえ、自分のキャリアに対する不安やわからなさといったキャリアに関する内的不快感が、キャリアについて考えたりキャリア形成に取り組んだりすることを阻害することを防ぐことができていたのではないかと考えられる。そのような環境設定がなされていない場合、不安やわからなさをためにキャリア形成をギリギリまで先延ばしにするといった行為が見うけられるかもしれない。必修体制の授業は、人数が多くなる点、動機の個人差が大きい点で授業運営は大変なものとなってしまうのだが、キャリア教育が誰にとって最も必要かということを考えると、やはり、そこから逃げたい者にとって最も必要であると予想される。それをふまえると、必修としてこの科目を設定した意義は、このような点、つまり、逃げたくなるような状況の中でも向き合わせ続ける環境を設定する点に還元されるのではないかと理解される。最終評価で見うけられた表10、観点4のような振り返りは、この授業がそのような場として意味をもっていたことを示唆している。

表10 最終評価においてみられたそれぞれの観点における記述例

|     |  |
|-----|--|
| 観点1 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・キャリア形成論での自分の学びはとても良いものだと考えている。授業で何を学んでいこうかという意欲ができた。また、日常生活でも生活リズムを整えることや、自分のやりたいことについて積極的に調べるなど態度も変わった。また、課題をこなすことにおいては、あせらないこと、後にまわさないことがとても大切だと学んだ。レポートなどの課題からだ。また、毎日、自分のその日一日の行動を振り返ることにより、明日からはどうやって改善していこうと考えるようになった。キャリア形成論で、自分ときちんと向き合い、流されないようになった。(1085)</li> <li>・私は、本当に自分がやりたいように生きてきたのか、と問われて「はい」と自信を持つては言えません。しかし、このキャリア形成論の授業を通して、自分の進路について考えていく中で、私は本当にこの道、教員になるという道を進みたいのだ、と出てきました。教員になろうと思ったきっかけは、やはり他人の影響だったのですが、仕事に就くことについて考えていくと、教員こそ私のやりたいことなのだとわかりました。しかし、実際教員になることは難しいということも知ったので、これから道は変わっていくかもしれません。分岐点に立ったときは、再度自分と向き合い自分の人生を見つめることで、進路を決めていきたいと思っています。(1060)</li> </ul>  |
| 観点2 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・私はこの授業を受けるまで「キャリア」＝「職に就いて今までどれだけの功績をのこしてきたか」ということだと考えていた。しかし、「キャリア」を形成するには、友人と関わること、自己を分析すること、情報を集めること、というものもあるということを知り、自分も少しではあるが「キャリア」を形成していることに気づいた。しかし、やはりまだまだ自分の「キャリア」は形成の途中段階であり、もっともっと発展させることができると考えている。「キャリア」というものは今まで自分が考えていたものよりずっと身近なものであったので、これからの自分の人生の中で大いに役立つものだと思う。(1004)</li> <li>・自分は「キャリア」というものは自然と決まっていってしまうもの、自らの意志で決定できないものという風に漠然と考えがちだったが、キャリア形成論の授業を受け、キャリアについて考えていく中で、自分のキャリアは自分の意志で決定し作り上げていくものだと思うようになった。また、自分のキャリアについて意識しながら生活していくことがキャリア形成にとって重要になると思うので、常に意識を持って生活していかなければと思うようになった。(1062)</li> </ul>   |
| 観点3 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・今までは、自分の嫌な部分や自分の嫌いな部分から目を背けて、あまり自分と向き合って自分の人生を見つめられてはいなかったと思う。しかし、この授業で、ワークをして友だちと好きなものを共有したり、経験豊富な方のお話を聞いたりするうちに、自分には良いところも悪いところもあるということ自分を自分で認められるようになった。これは自分にとっては本当に大きいものであった。この達成をふまえて、今後は自分の欠点と向き合うだけでなく、自分の人生についてももっと意欲的に考えていきたいと思う。(1109)</li> <li>・今まで自分と向き合うということをしてこなかった。この授業を通して自分と向き合うために時間ができ、改めて自分という人間を考えることができた。毎回の授業で自分と向き合う時間ができ、今では日常的にもできるようになった。自分と向き合うことで、自分の良い所や悪い所を見つめることができた。また、働くということとも関連づけられた。自分だからこその職業があると感じた。(1049)</li> </ul>   |
| 観点4 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・以前は、まだ働いてもらえないのにキャリアに関して学習するのが不思議で仕方がなかった。しかし、それは、私がキャリアとは学歴や仕事における経験値だと思っていたからであり、その考えはキャリア形成論を学んだ今、ない。キャリアとは生まれた時から日々自分に身につけているもので、私が経験したこと全てが私の「キャリア」であると思っている。また、今後の自分のキャリアについて考えたとき、仕事に関して考えるのはもちろんだが、自分の内面に関してこうなって行きたいと考えるのもキャリア形成なのだと、授業を通して気づいた。(1014)</li> <li>・私はキャリア形成論で「自分とは」という講義を受けるまで、自分と向き合うことを避けてきた。面倒だという考えもあったが、自分があまり好きではないということのも向き合なかつた理由の一つである。だが、初めて真剣に自分と向き合い、自分を前よりも理解することができた。自分からみる自分と他人からみる自分を知ること、自分を2方向から分析することができた。今はたまに自己分析をするようにして自己理解を深めている。自己理解は将来につながる大事なことで、分析、理解したことを生かせるようにしたい。(1018)</li> </ul>  |
| 観点5 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分はまだまだ考えていかなければならないんだと思い、課題でしたインタビューは、今までの自分にはないぐらい積極的だった。外部の人の話も積極的に聞いて、今までだったらつまらないと思うような所も真剣に聞くことができた。その結果、今までの自分はこれが好きだからこの仕事に就ければ、きっと幸せになるだろうといった考えがなくなり、もっと多くのことを知りたいと思うようになった。公務員になりたいからと言って、公務員のことがばかり調べていくことがキャリア形成に役立つとは限らないと感じるようになったため、いろいろなことを調べるようになった。今までの知識で満足はしていないと思っているつもりでいたけれど、満足しきっていた自分に気がついて、それでいいのかと人生について考え直すようになった。また、自分はこうだからといった先入観はやめようと思っている。もっと自分の性格、能力などを知り、キャリアや生き方について考えていきたいと思っている。普段の生活から積極的に何でもしてみるようになっていった。自分の人生を考えていたことが嫌だったけれど、今は考えて知っていくことが楽しくなった。友だちとキャリアについて話をよくするようになった。(2035)</li> <li>・この授業を受けるようになって、以前よりも自分の将来のことや自分が働くということを考える機会が増えた。そして、働くのはまだまだ先だという意識が大きく変わり、自分が働くようになるのはそう遠くはないのだと実感したため、今からきちんと準備をしていかなければならないと思うようになった。そのために、自分は何をしたいのか、自分に合う職業は何なのかを、視野を広げて自分自身で考え、自分の興味ある分野の職業について色々調べた。また、自分自身や今までの人生を振り返り、自分が消極的だったと感じたので、何事にも積極的に取り組んでいこうという意識が強くなった。(1002)</li> </ul> |
| 観点6 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・私は将来の目標がないのに等しいほど曖昧なままに大学に入学した。それが、今ではどのような資格が取りたいか、どんな職業に就きたいかまではっきりしてきた。特に課題のレポートが影響している。家族や自分の親しい人が仕事についてどうとらえているのかを知って、自分がどれほど甘かったかを考えさせられた。普段は聞けない職業観、仕事のやりがいを聞いて、誇りを持って仕事をしているんだと感じ、非常に羨ましくなった。自分もそうありたいと思い、以前よりキャリアについて考えるようになった。(2052)</li> <li>・働くというのは大変なことであり、面倒であり、疲れることであるというのは当たり前のことだ。しかし私はそれが嫌で、ニートやフリーターのような人がいることに納得していた。だが、働く人達に実際にインタビューすることにより、働くことの苦勞と共に楽しさや充実感も教わり、考え方が変わったような気がする。こちらからはっきりとは分からないが、働くことが楽しそうに思えて、自分も自分がやりたい仕事に就くことができたなら楽しく働けるのではと考えるようになった。単純すぎるかもしれないが、自分が本当にやりたい仕事を見つけ、実現できるように頑張りたい。(1054)</li> </ul>   |
| 観点7 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「大学で学ぶ」とはこれまでの学びとは何が違うのか、入学したばかりの頃は、それがよく分からなかった。授業に出てもこれまでと同じ講義形式のものがほとんどであり、大学にきた、という実感はあまり湧いてはこなかった。この「キャリア形成論」は、ワークシートなど、自分で考えて手を動かすことが多かったため、他の授業とは少し違うと感じていた。書く機会が多いということは、自己を客観的に見つめることが多いということであり、自分の学びに対する姿勢についても見直すことができた。今後もこの視点を忘れることなく学んでいこうと思う。(1076)</li> <li>・今日この最終評価を書いていて、「向いているのか」と考えるよりも「向いていそうだ」とポジティブに考える方が世界が広がるのではなかれかと思いました。「向いている」と断言することはできませんが、逆に否定するのもできません。ダメだと思ってしまっただけ、もうそれ以上伸びなくなっていくことを知っているのでは、私はこれから様々な職業を探してみたいと思います。そして自分自身を見つめて、これからの自分のキャリアを本気で考えます。(2025)</li> <li>・自分の毎回の評価シートを見ていて、自分がだんだん進歩しています。それに、授業の時もだんだん上手くやれる気がしています。(2050)</li> </ul>   |

また、学類スタンダード到達度および well-being の程度からとらえた自己のあり方も、授業期間を通して肯定的なものに変化していた。自己のあり方が肯定的に変化することが、個人の今後の活動において大きな支えとなることはこれまで多くの心理学研究において示されてきたところである。当然ながら、肯定的な自己の形成はキャリア教育において目指されるところである。確実にその変化はみとめられた。

しかし、当然ながら自己の変化は個人の経験によって促される。それは入学後の最初の4ヶ月間において、様々な経験を重ね、新しいことを見聞きし、新しい環境にも適応していったという個人の生活全体によっても支えられる。示された自己の変化がキャリア教育の効果であると結論することはできない。キャリア形成科目にとどまらない多くの授業科目をはじめとするキャンパスライフを通して、自己は変化する。この変化過程についてはそれら授業外の要因を考慮した上でのさらなる検討が今後取り組まれるべきところであろう。特に学類スタンダードは、本学類全体における教育理念である。今後は、キャリア教育以外のものも含めて、何が学生の自己の変化を促すのか、キャンパスライフ全体からとらえていく視点が必要となろう。

## おわりに

2007年度は、自己評価過程を導入してキャリア教育における教育改善を行った。そしてその試みはおおむね間違っていないことが確認された。しかしながら、今後、その教育効果が他の授業やキャンパスライフ全体へとどう還元されていくのか、また、実際の活動にどう生かされていくのかという点においてその真価は問われるだろう。すでに、最終評価において、本授業における学びをすでに日常の実践へとつなげている学生も散見されている(表10、観点5)。今後、このような側面も取り入れた授業構成が目指されるべきであり、そこにおける教育効果の検討も必要とされよう。

ところで、レポート課題は授業外学習であったにもかかわらず、その経験は大きな学びとなったようである。たとえば、最終評価シートにおいて、自分の学びを振り返る際、自発的にレポート課題に言及する振り返りがいくつか見られた(表10、観点6)。実際にはレポート課題の成果は資料集を作成するという取り組みしかできず、授業において活用できたとは思えないのだが、しかしながら、本授業で唯一取り入れた体験学習的な要素であり、学生たちには深い学びを促せたようであった。

また、自己評価方式を導入したことによって促進された気づきもあったようである。たとえば表10、観点7のような記述がみられた。自己評価を行うプロセスそれ自体が、教育的な意味をもつ。自己評価を行うには、自らの学びをモニタリングし、一定の基準でとらえるという自らに対するメタ理解が必要とされる。それは自己評価方式を導入した本授業において獲得される力の1つである。今後はその意義を明確に学生に伝える必要がある。学類スタンダード到達度の変化からも、学生が行っている活動を、たとえ座学であってもそれを通していかなる力が獲得されていくのか、それに気づかせていく意義は大きいと考えられた。

## 註

- 1) 本研究は、平成19-20年度日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究C、課題番号19601008、代表者:溝上慎一、研究題目「単位制度の実質化を目指すカリキュラム評価方法の開発」)の助成を得て行われた。
- 2) 本学1年生は同時期に20数名の少人数クラスからなる「教養演習」も必修体制で履修していること、そこでは主に、大学適応の促進やスタディスキルの習得、ディスカッションを取り入れてのコミュニケーション技能の習得や自己学習力の習得などをめざしている。その意味ではむしろ、教養演習の方が技能習得をめざすキャリア教育としては有効なものといえる。そのため、キャリア形成論は、それらを支える自己肯定感の育成、大学での学びの意味や職業についての理解など、キャリア形成の基盤となるコンピテンシー育成を担う授業であると認識して授業を計画していった。
- 3) 学生が主体的に取り組むには、学生参加型の体験的な要素を取り入れることが効果的であるが、それらの学習においても、自身の学びをしっかりと振り返り、自らの知としていくプロセスがなければ、学習過程としては成立しない。また、グループワークなどを取り入れる場合、その過程に慣れるまではきめ細やかな指導が必要とな

り、その技術の習得にある程度の時間をさかねばならない。また、先に述べたように、本学のキャリア形成論は約300名を相手とした授業である。そこにおいて実践的授業を有効に機能させる見通しをもつことは筆者には難しかった。

- 4) 1年生以外でも登録者が3名いたが（編入生2名、再履修生1名）、その者は分析から除外した。
- 5) 最終的には、最終評価シートにおける自己評価得点（60点）＋各回の出席点（30点）＋課題レポート点（10点）＝100点として成績を評価した。この手続きはすべて文書で学生に開示した。しかし、毎回の授業評価シートについての客観的評価を考慮すべきとの課題が残り、2008年度は、成績評価については出席点および客観評価の割合を増やすこととした。それでも客観評価の基準についてはなお検討の余地が多く残っており、今後も引き続き検討すべき課題となっている。

## 引用文献

- Amundson, N. E. & Poehnell, G. R. 2004 *Career pathways*, 3<sup>rd</sup> ed. (河崎智恵監訳 2005 『キャリア・パスウェイ仕事・生き方の道しるべ』ナカニシヤ出版.)
- 市川伸一 2005 「「みのりある教育」に向けて—「人間力」につながる学力向上への提言—」『BERD』1号、19-26頁.
- 川嶋太津夫 2008 「欧米の大学とコンピテンス論」『IDE（現代の高等教育）』No. 498、42-48頁.
- 桑原知子 1999 『教室で生かすカウンセリング・マインド』日本評論社.
- 宮崎冴子 2006 『若者のためのキャリアプランニング』社団法人雇用問題研究会.
- 溝上慎一 2006 『大学生の学び・入門—大学での勉強は役に立つ！—』有斐閣アルマ.
- 溝上慎一 2008 「調査にあたって／調査結果のまとめ」京都大学高等教育研究開発推進センター・電通育英会（編）『大学生のキャリア意識調査2007調査報告書』1-16頁.
- 西田裕紀子 2000 「成人女性の多様なライフスタイルと心理的 well-being に関する研究」『教育心理学研究』48巻、433-443頁.
- 小方直幸 2000 「コンピテンシーと大学教育の可能性」『広島大学教育学部紀要第3部』49号、433-440頁.
- 小方直幸 2004 「大卒者の採用と大学教育の職業的レリバンス」『季刊中国総研』8号、29-33頁.
- 梅澤正 2007 『大学におけるキャリア教育のこれから』学文社.